Il ‘distacco’ dalla famiglia d’origine. Concepire la rinascita in età adulta

Massimiliano Stramaglia

Abstract: L’età adulta, un tempo definita quale un traguardo, ha oggi contorni sempre più sfumati. Se molti parlano di ‘adultescenza’ per descrivere la situazione di chi interpreta la propria adultità in termini adolescenziali, oggi abbiamo per un verso meno certezze, per altro verso più possibilità. Ad esempio, agli adolescenti le scienze sociali assegnano il compito della scelta, laddove la realtà conferma che le scelte assunte in età adolescenziale non siano ‘per la vita’, ma circostanziate. Gli adolescenti, piuttosto, scoprono; gli adulti riscoprono. Così, in età adulta può avvenire un distacco dalla famiglia d’origine che in età adolescenziale si riteneva inconcepibile: libertà, autonomia e responsabilità possono essere finalmente considerate finalità adulte, perché la famiglia d’origine, talvolta, ha ancora da essere pensata.

Keywords: Educazione degli Adulti, educazione e psicoanalisi, autoeducazione, cura di sé.

> … come ad esempio lo schiudersi del fiore nella fioritura. (Heidegger 2007, 9)

L’Educazione degli Adulti, disciplina nata nell’ambito della formazione professionale, incontra oggi una nuova idea di adultità per ragioni che, in parte, sono intrinseche agli oggetti stessi di questo ramo del sapere: l’aggiornamento continuo, l’educazione permanente, l’autoimprenditorialità, le competenze per la vita. Tutti lemmi che richiamano un bisogno di modelli formativi in linea con le esigenze di una società in fermento, dove il cambiamento è una condizione inesauribile e, soprattutto, più rapida delle potenzialità del cervello umano, in modo peculiare in rapporto alle funzioni esecutive, che attengono all’attenzione, la progettazione, il controllo, l’organizzazione e la pianificazione degli eventi.

Nel *Manuale di Educazione degli Adulti* di Duccio Demetrio (2001) venivano annoverate tre dimensioni dell’educazione della vita adulta che non attenevano solo al piano del lavoro (sistema formativo integrato, occupazione, occupabilità, certificazione di competenze, portafogli delle competenze ecc.), ma al piano più ampio dell’esistenza umana (Educazione permanente, Educazione degli Adulti, Educazione in età adulta). Quest’ultima, in particolare, «[…] è riconducibile alle circostanze di vita che nell’adulto generano auto-riflessione, coscientizzazione, meditazione, sulla propria personale storia di vita» (Demetrio 2001, 17). Nella prospettiva di Paolo Federighi e nell’accoglimento della sua originaria

Massimiliano Stramaglia, University of Macerata, Italy, m1.stramaglia@unimc.it, 0000-0001-9647-7572

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Massimiliano Stramaglia, *Il ‘distacco’ dalla famiglia d’origine. Concepire la rinascita in età adulta*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.18, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 211-221, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

> [...] proposta di un approccio globale al problema dello sviluppo intellettuale della popolazione visto nella sua complessità, posto in relazione con la molteplicità dei problemi del mondo contemporaneo (Federighi 1999, 15),

questo omaggio intende offrire spunti di riflessione sul tema del 'distacco' in età adulta a partire dalle matrici teoriche complesse offerte dall'educazione familiare.

1. Adulti senza confini: la crescita personale

Essere adulti, fondamentalmente, significa saper esercitare nei confronti dei non adulti due funzioni essenziali: quella di guida e quella di sostegno. Se le linee epistemologiche attuali tendono ad attribuire queste due funzioni educative al piano genitoriale, in verità si tratta di due aspetti che concernono, in prima battuta, l'autoeducazione, e, in seconda battuta, la relazione in sé e per sé (non soltanto con il non adulto).

La funzione di guida implica che la persona abbia interiorizzato una bussola interiore, ovvero un attaccamento profondo a sé, alle proprie risorse interne, alle opportunità concrete che ha scelto di accogliere. In senso radicale, sono chiamati in causa i temi specifici dell'individuazione, dell'identificazione e del radicamento, che, tutti assieme, concorrono a formare la stima di sé, alla base del perseguimento dei tre grandi fini dell'educazione (libertà, autonomia, responsabilità) (Corsi 2006, 31-40). Essere una guida non ha valore solo in relazione a sé e ai non adulti: la pedagogia di comunità e la pedagogia familiare approfondiscono l'importanza dello spirito di servizio che deve guidare i rapporti interumani, in modo tale che il nesso fondante la società – il principio di solidarietà – non venga mai meno nel connotare la qualità più tipica della partecipazione al bene comune. L'adulto, infatti, non smette mai di fungere da guida all'interno dei contesti in cui si dispiegano appartenenze: anche fra adulti, una delle competenze imprescindibili per sostare nella relazione è saper chiedere aiuto (Canevaro e Chieregatti 2001, 99)[1]. Non meno importante, tuttavia, è saperlo accettare, perché in uno scambio reciproco e solidale si ha la possibilità di crescere assieme solamente se ci si percepisce l'uno quale funzione evolutiva dell'altro. Interpretare ingenuamente il ruolo di mentore come ruolo genitoriale svilisce il padre e la madre nell'esercizio del loro mandato a estinzione e riduce l'adulto, secondo la concezione classica, a soggetto autosufficiente, privo di legami, individuale e confinato in una cabina di regia dalla quale monitorare processi e stabilire esiti.

La funzione di sostegno chiama in causa una relazione asimmetrica fra il 'sostenitore' e il 'sostenuto': immediata è la potenziale assimilazione di questa tipologia di rapporto alla tipicità dell'amore parentale, in cui i figli si trovano in una condizione di svantaggio e minorità e i genitori assolvono al compito della

[1] «Per poter decidere l'aiuto più opportuno, sarà bene considerare la situazione in cui l'aiuto viene prestato, valutando attentamente le attese a cui si intende rispondere. L'intervento infatti deve essere tale da giustificare la nostra interferenza nella vita di un'altra persona [...]».

cura e dell'educazione della progenie. In una società interumana, il sostegno (da intendersi come supporto) è alla base del rapporto fra gli adulti tutti. Ognuno concorre, con il proprio essere e il proprio fare, al ben-essere altrui. Un sistema reticolare, quello appena tracciato, in cui ogni nodo della rete fornisce saldezza all'intero impianto, dacché ciascuno concorre a ponderare la misura specifica del personale apporto al consesso sociale e, in ragione di tale apporto, nutre la stima di sé e potenzia la circolarità altruistica di cui è parte saliente. La relazione fra umani si basa sul sostegno reciproco: quando sorgono conflitti insanabili, la domanda latente di ciascheduna delle controparti è: «Perché non mi sostieni?». In questo domandare essenziale incede la sana adultità, non più intesa come un assetto dai contorni definiti, bensì come un processo circolare e a catena di movimenti di andata e ritorno in cui la guida e il sostegno non debbono venir meno (sarebbe poco etico, se non immorale, rinunciare all'educazione dei non adulti e al mutuo soccorso fra pari); al contrario, la rinuncia a identizzazioni acritiche cede il passo a componenti accrescitive persino in età avanzata e senile, in un cominciamento che non ha mai fine.

Variabili sociologiche e psicodinamiche hanno contribuito al riesame, in parte problematico, della cosiddetta 'età adulta': innanzitutto, la crisi di alcuni istituti, come quello del matrimonio, e il tramonto dell'idea di famiglia quale realtà stanziale (Corsi e Stramaglia 2009); l'adolescenza protratta nel tempo e il fenomeno dell'adolescentizzazione culturale (Stramaglia 2011); la centratura sul presente e la giocattolizzazione del reale (Stramaglia 2012). Con alcune contraddizioni che rendono il quadro storico attuale complesso e dibattuto:

- la focalizzazione sui bisogni e sui diritti dell'infanzia è molto spesso confusa con un atteggiamento puerocentrico (o pedofobico) (Stramaglia 2009, 157) da un lato, e con una sorta di adultizzazione dell'infanzia (Demozzi 2016), dall'altro lato;
- la precarietà delle professioni e del lavoro, che ha comportato una messa in discussione della capacità adulta di identificarsi e riconoscersi nei prodotti del proprio operato (flessibilizzazione delle carriere, ricollocamenti vari o mirati, forme di contrattualizzazione poco garantite);
- transizioni economico-societarie, crisi personali, mancanza di punti di riferimento valoriali (relativismo etico);
- la post-pandemia, che ha segnato il passaggio da un'era fondata sui miti delle false certezze a un'era in cui le dimensioni del rischio e del pericolo sono divenute degli esistenziali, assieme alla dimenticata idea di morte (e di limite).

Gli adulti sono da considerarsi, sullo sfondo di siffatti fattori, come 'in fase di crescita': non più 'in crescita' (la senilità è la vera cifra dell'età odierna), ma impegnati in un percorso di *crescita personale* che include ripensamenti, ritrattazioni, rinascite interiori e nuove nascite sociali. Non più vincolati ai soli ruoli di padre e madre, i nuovi adulti senza confini percorrono sentieri educativi non solo all'interno della categoria dell''adultescenza', ma in sintonia con una forma-uomo-donna da ripensarsi nella logica del divenire e del flusso vitale. Le età, in questo universo paradigmatico, sono manifestazioni di un'essenza che permane

e che diviene sempre più luminosa, o oscura, a seconda del cammino esperienziale *prescelto* – l'intenzione ha da tradursi in azione, altrimenti si permarrebbe nell'ambito dell'adolescenza vera e propria, o di un'opposizione apparentemente aprioristica. Uno stato anagrafico, l'età, che, messo fra parentesi in tempi non sospetti dal riconoscimento dalla discrasia fra *età di fatto* ed *età mentale*, s'invera alla luce di un intento auto-definitorio che non coincide con i canoni sociali tradizionali: li trascende, sino a esaurirli. In riferimento alla fase adolescenziale, per intendersi, le scienze umane e sociali hanno provato a coglierne l'essenza stabilendo le tappe evolutive ed educative che il soggetto dovrebbe portare a termine per pervenire all'adultità. Riflettendo su quanto è venuto realizzandosi per motivi di conoscenza scientifica, giammai deprecabili, *all'adolescente in carne e ossa si sono di volta in volta precluse delle possibilità che, oggi, sono appannaggio dell'età adulta*. Nel tentativo pregevole di portare a compimento una descrizione quanto più scientifica della fase adolescente, ci si è dimenticati dei molti (troppi) rinvii in ordine a scelte che taluni adolescenti non sono in grado di elaborare, e che affiorano in età adulta non tanto perché i conti con il passato sono ancora aperti, ma perché *la sfida è attuale*. Le frontiere schiuse da questa 'adultità nascente' aprono a scenari di sconfinato valore euristico.

> In breve, i fatti incorporano i concetti quanto le teorie astraggono i fatti. Tra gli uni e le altre c'è un indiscutibile andirivieni. Le teorie si provano nell'atto del farsi, così come nel farsi e rifarsi si sperimentano le teorie. La teoria è nella prassi, e viceversa. Teoria e prassi vivono nella relazione reciproca che collega le parti coinvolte. Tra teoria e prassi, conoscenza e azione, c'è una relazione dinamica in cui si alternano cesure, disconnessioni, brusche contraddizioni, intrecci e rimandi, con relativi esiti di ristrutturazione, sviluppo ed emergenza del nuovo. Esse, nel rapportarsi, confliggono e si congiungono. In ogni caso, teoria e prassi acquistano qualità identitaria nella concretezza del contesto storico, sociale e culturale entro cui si muovono (Pinto Minerva 2016, 145).

Sulla scorta di quanto affermato da Franca Pinto Minerva, le «nuove adultità» si muovono fra mescolamenti, riposizionamenti e riformulazioni che condensano gli attuali scambi in una logica *accrescitiva* per tutti e per ciascuno, all'interno della quale siamo chiamati a un *long-life growing* senza la dovuta attenzione in ordine al quale l'Educazione degli Adulti e la Pedagogia sociale e della famiglia rischiano di essere relegate a saperi di second'ordine.

2. Sul distacco affettivo in direzione sistemica

Se oggi possiamo distinguere i giovani adulti dagli adulti, permane una sorta di crisi di mezza età che per le donne coinciderebbe con la menopausa, per gli uomini con il compimento del quarantacinquesimo anno di età (Corsi 2006, 127). Al di fuori di teorizzazioni che potrebbero risultare astratte, ciò che è vero sempre e comunque è che l'essere umano cresce solamente attraverso i distacchi. Ognuno di noi, infatti, è legato attraverso nodi fitti e stringenti a persone, cose, vissuti, relazioni; la crescita è metaforicamente interpretabile come un saper

sciogliere i nodi, un «ritrovare la strada» (cfr. Farina 2020), un «rinascere alla famiglia» (cfr. Romanazzi 2022). Nell’immaginario collettivo, infatti, si ritiene che la famiglia d’origine sia un aspetto del nostro passato che, nei fatti, non abbia più ‘ragion d’essere’, e che, per questo motivo, si possa ‘lasciare alle spalle’. Ciò è reale sino a un certo punto, al di là del quale è doveroso operare ‘distacchi’. Se la pedagogia familiare, sin dai suoi esordi, s’interroga sulle dinamiche che concernono le famiglie sul piano educativo, educazione e psicoeducazione sono altamente correlate (ad esempio: i valori – pedagogia – si trasmettono attraverso i comportamenti – psicologia) e non è possibile scinderle senza averne, di risulta, una visione parziale, limitata e poco funzionale. La nuova idea di adultità appena introdotta consente di riflettere e ragionare sulle molteplici criticità che gli adulti di oggi hanno nel modellizzare le loro scelte in riferimento alla loro *esperienza* e non a modelli precostituiti, con tutte le difficoltà del caso. Secondo Luigi Pati (e nel rispetto dell’approccio sistemico da Lui prescelto), il sistema familiare non si disperde nell’ambiente sociale soltanto a opera di un movimento di coesione interno alla famiglia.

> È questo il cosiddetto stato stazionario, il quale, proprio degli organismi viventi, consente ad essi di mantenere una permanente consistenza pur nello scambio costante di componenti attivato con l’ambiente circostante. Addirittura esso, nel continuo processo di assunzione e di espulsione, di distruzione e di rigenerazione di elementi da parte del sistema, adduce a forme di ordine e di complessità sempre maggiori. [...] Lo stato stazionario è *equifinale*, nel senso che un sistema aperto, pur partendo da condizioni iniziali diverse rispetto a quelle di altri sistemi aperti, oppure seguendo vie di crescita differenti dalle loro o, ancora, nonostante le perturbazioni subite nel corso del suo procedere, può raggiungere ugualmente un certo fine stabilito [...] L’importanza di queste precisazioni scientifiche ai fini del discorso pedagogico è notevole, soprattutto per il sostegno epistemologico dato all’intuizione secondo la quale, posta l’esistenza di condizioni di disagio nel campo dello sviluppo personale, è ammesso acquisire uno stato ottimale di formazione mediante il ricorso ad interventi educativi specifici e facendo leva sulla capacità di ricupero della persona (Pati 1984, 43-4).

Si tratta di una tesi molto suggestiva, che propone due opzioni pratiche altrettanto valevoli per quanto attiene al tema del ‘distacco’ in età adulta: in primo luogo, ogni realtà domestica produce dei meccanismi (delle meccanicità) che tendono a riprodurre una sorta di equilibrio che, in quanto sistemico, pare rispondere all’economia del sistema piuttosto che alla specificità dei singoli componenti familiari coinvolti. Per essere più incisivi, un sistema familiare può reggere il proprio equilibrio interno sulla *designazione* di uno dei membri quale ‘disfunzionale’ non tanto perché ciò corrisponda, nei fatti, al dato di realtà, ma perché ciò sgrava tutti gli altri familiari delle loro personali responsabilità e individuali disfunzionalità in ordine al buon andamento sistemico. In educazione e in psicoeducazione, ciò vale a dire che l’adulto che si relazioni al sistema familiare d’origine tende a essere percepito così come l’equilibrio originario ha dettato per ragioni di sistema – perché, altrimenti, si creerebbe

disordine. Questa dinamica avviene senza discriminazione alcuna rispetto ai reali cambiamenti personali che sono intercorsi in età adulta: prendere le distanze emotive dalla famiglia d'origine, in alcuni casi, può addirittura divenire la strategia migliore per *ripensarsi adulti* al di là delle etichette di comodo che hanno funzionato nel passato per reggere il gruppo familiare. Una conquista che chiama in causa più adulti di quanto si possa pensare, dal momento che la famiglia d'origine è, a tutti gli effetti, *segnante*. In secondo luogo, la discettazione apre al possibilismo dinamista di un recupero totale delle potenzialità personali in caso di disagio avvertito: 'equifinalità' indica il medesimo fine per tutti i sistemi familiari; pertanto, se le finalità delle famiglie si equivalgono, talune possono raggiungere degli scopi in maniera lineare, altre in maniera non lineare, ma è sempre data la possibilità che gli scopi, praticamente, si equivalgano. La condizione di partenza diseguale può tradursi in una condizione di arrivo eguale o superiore; il potere che l'Educazione in età adulta ha di intervenire è ampio, perché il suo compito, in frangenti simili, è proprio quello di operare il 'distacco' secondo le linee direttrici dapprima indicate e originariamente delineate da Duccio Demetrio –«[...] auto-riflessione, coscientizzazione, meditazione, sulla propria personale storia di vita») (2001, 17). Con riferimento alla mezza età e in linea con Jarvis, il Nostro riconosce, in ordine alla decade compresa fra quaranta e cinquant'anni, i seguenti «Compiti di sviluppo adulto e appuntamenti educativi»:

> Rivalutare la propria vita, fissare chiari confini dell'io, coltivarsi, diventare una persona sicura in tutti i ruoli sociali, chiarire carriera e matrimonio, esaminare strade non intraprese, misurare decisioni col tempo rimasto, affrontare la possibilità del divorzio, di cambiamento di carriera, di spostamenti geografici [...] (Demetrio 2001, 75).

Secondo il monaco benedettino Anselm Grün, in linea con Jung:

> La seconda metà della vita, fra i 35 e i 45 anni circa, indica il punto di svolta in cui lo sviluppo dell'Io deve cambiare direzione per favorire la maturazione del Sé. Il problema fondamentale di questa svolta consiste nel fatto che l'uomo pensa di poter risolvere i problemi della seconda metà della vita con gli stessi mezzi e princìpi che ha utilizzato nella prima metà. La vita umana si può paragonare al corso del sole. Al mattino sorge e illumina il mondo. A mezzogiorno raggiunge il punto più alto e poi comincia a diminuire i suoi raggi e a tramontare. Il pomeriggio è importante tanto quanto il mattino. Ma segue anche delle leggi diverse. Per l'uomo ciò significa che deve riconoscere la curva della propria vita, che invece di stare attento alla realtà esterna, a partire dalla mezza età deve rivolgere la sua attenzione alla propria realtà interiore (Grün 2008, 55-6).

Le generalizzazioni sono spunti di riflessione suggestivi: consentono, ad esempio, di avviare un dialogo interiore. Eppure, mai come in una società come quella odierna, si rende sempre più necessario apprendere dall'esperienza: così come la forza dell'educazione è la sua dimensione pratica e progettuale,

> La forza della psicoanalisi non risiede nella gran quantità di teorie a disposizione [...], ma al contrario nel fatto che [...] [si] possa far fronte ad ogni circostanza [...] servendosi di una quantità ridotta di teorie (Bion 2009, 141).

Il 'distacco', se sul piano teorico concerne una perdita, sul piano pratico e progettuale può addirittura divenire un guadagno: anzi, è proprio da adulti che si comprendono con maggiore lucidità le ragioni e le s-ragioni della propria famiglia d'origine, apprendendo a relativizzarne la portata, accettandola così com'è (stata) e, con gli strumenti di cui si dispone, tollerando la sfida della non-appartenenza, che è la radice dell'Essere in funzione dell'esserci (radicamento).

> Un atteggiamento pedagogico di tipo sistemico non corrisponderà alla tentazione, o alla tendenza onnipotentistica; alla interpretazione e ricomposizione epistemologica del tutto; corrisponderà piuttosto, di fronte a necessità pragmatiche, al tentativo teoretico di «organizzare l'inorganizzato», di «ottenere stati progettati», e di mirare meglio il bersaglio educativo (Demetrio 1986, 91).

3. Concepire la rinascita in età adulta

Le scienze psicopedagogiche hanno puntualmente teorizzato come «concepire la nascita» (Musi 2007) o, procedendo a ritroso in ordine di pubblicazione, «la seconda nascita» (Charmet e Rosci 1992). Molto poco, piuttosto, si è scritto intorno alle diverse crisi d'adultità non direttamente correlate alla condizione genitoriale. Una vera e propria emergenza che potrebbe correlarsi a problematiche di disagio sociale (spazio della pedagogia) e a disturbi psichici (spazio della psicologia).

> È in questo riposto luogo di angoscia, rappresentato dalla paura di perdita identitaria, che la pedagogia può assumere un ruolo cardine di prevenzione rispetto alla patologia psichica, poiché è possibile educare i soggetti, in ogni età del ciclo di vita, a convivere con l'ansia quotidiana, ad attraversare le paure e i conflitti, a trasformare la sofferenza da elemento distruttivo in risorsa creativa (Galanti 2014, 12).

La pedagogia contemporanea può attraversare quella sottilissima linea di confine che separa «il dolore che trasforma» (Mapelli 2016) dalla gemmazione. Il primo nucleo discorsivo attiene al dolore. Un dolore adulto che è innanzitutto psichico, perché correlato ad emozioni quali tristezza, desolazione, mancanza di speranza; un dolore che è pure morale, perché in gioco è il passato, la propria famiglia, con tutti i legami e gli s-legami, vissuti o attuali, che possono ferire a sangue, come corde annodate ai polsi, o far sentire la persona senza appiglio, farla sprofondare nel vuoto, per assenza di agganci; un dolore, infine, che riguarda pienamente il versante educativo, poiché coinvolge la fede nei valori, i fattori impliciti ed espliciti che attengono al concepire l'età adulta, le relazioni che intendiamo intessere con noi stessi e con gli altri, a partire dalla presa d'atto che le origini sono solo l'inizio di un cammino, e che questo cammino è già pervenuto nel suo mezzo. Secondo Anne An-

celin Schützenberger e Ghislain Devroede, esistono vere e proprie «malattie chiamate "genitori"» (2016) che il soggetto somatizza in età pediatrica e che possono riversarsi in età adulta, come veri e propri traumi irrisolti, in forma di patologia organica. «Questo tipo di sofferenza trova la sua fonte nel segreto, come un "cadavere nell'armadio" o un fantasma che grida vendetta o chiede di essere riconosciuto e di essere compianto» (Schützenberger e Devroede 2016, 85). Fenomenologie di questo tipo possono essere interpretate come sintomi/segnali che, attraverso la loro manifestazione, chiamano il malato alla guarigione. Il punto è che dinamismi simili si rinvengono pure in età adulta e che non si tratta di ambiti di esclusivo interesse della psicologia. Secondo Luisa Santelli Beccegato (2009, 112)[2], anche la pedagogia può essere chiamata in causa nello scioglimento del dolore che abbia una matrice educativa. Se un adulto ha da 'ripensarsi' in quanto tale, non prenderà in considerazione i soli aspetti psichici della fase che sta attraversando, ma pure quelli relazionali e co-educativi. Ad esempio, domande di senso in ordine all'età adulta sono: Chi sono diventato? Dove sto andando? Chi potrei ancora essere? Dove potrei andare? A quali bisogni ho risposto sino a ora? A quali bisogni sono chiamato a rispondere da ora in poi? A un primo livello, il compito è quello di analizzare la situazione attuale e prendere atto di ciò che il tempo ha portato con sé; a un secondo livello, il compito è di progettare gli anni a venire con una nuova consapevolezza e una maggiore centratura sul *tempo che resta*, che, in età adulta, si inizia a percepire come limitato. Caratteristiche molto comuni agli adulti in crisi sono l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti regressivi, i quali, piuttosto che favorire la rinascita (fioritura), non fanno altro che decelerare il processo di 'guarigione' o di *autoeducazione*. Nelle situazioni in cui si prova dolore, il modo migliore per non sconfinare nella sofferenza insensata è sostare nel dolore, accoglierlo con pazienza (capacità di sopportazione), reggere la tensione che provoca. Le fughe in avanti o indietro rischiano di reiterare l'esperienza.

> Ogni contesto fa nascere un individuo al tempo stesso identico e diverso. Nessuno rimane su binari fissi e definiti. Ciascuna persona dispone di un intero guardaroba di personaggi che le si incollano addosso, ma non in modo aleatorio, poiché ognuno si muove all'interno di uno spettro identitario, di un alone di senso impossibile da circoscrivere e che soltanto le circostanze fanno emergere. Non potrà mai accedere all'insieme dei suoi personaggi, avendo una sola vita anziché le innumerevoli che avrebbe potuto vivere (Le Breton 2016, 175).

[2] «Credo di poter riconoscere la dimensione pedagogica nel momento in cui si configura uno stimolo, una sollecitazione, un aiuto per alimentare la propria vita interiore, non tanto e non solo per perseguire un possibile equilibrio psicologico, quanto per interrogarsi sul proprio essere persone, sulla propria condizione esistenziale. La pedagogia ha assunto questo compito infinito di interpretazione dell'esistenza individuale e sociale e di aiuto perché ciascuno possa essere messo in grado di elaborare il senso della propria esistenza e cercare di realizzarlo. Un compito che la pedagogia cerca con tutti i mezzi e le poche risorse disponibili di portare avanti. [...] L'educazione *della* famiglia, l'educazione *alla* famiglia per cercare di capire cosa voglia dire vivere insieme ad altri costituisce l'impegno che deve riuscire a passare da un'analisi accademica a una pedagogia del quotidiano».

Per l’Educazione in età adulta (Federighi 2018), che oggi può forse ritenersi un sottosistema (o una branca, o una specificazione) dell’Educazione degli Adulti, è forse opportuno confrontarsi con una concezione maggiormente problematica dell’adultità, intesa non soltanto e non più come una tappa, ma come un viaggio, un itinerario, un percorso, che preservi le funzioni di guida e di sostegno.

4. Se non rinasci, non puoi permetterti di morire. Il senso della vita

La pedagogia familiare di matrice cattolica individua nell’Alterità Divina il principio ispiratore dell’esistenza umana. Fede e fiducia hanno la stessa radice: recuperare il senso della fede, o della fiducia, è uno degli aspetti più importanti nei momenti di crisi adulta. Si tratta di un movimento a partire dal quale cresce la speranza (cfr. Heidegger 2007, 22). Si immagini la fioritura del girasole: la terra chiama il cielo e, così, si erge il fiore che segue la sua luce. Gli umani sono come fiori: nascono, muoiono e, dalla distruzione, risorgono più splendenti di prima. È questo, ragionevolmente, il senso ultimo della vita umana (Alunno 1990, 141)[3]: l’essere-per-la-morte, che è tutt’altro che un *ben-esserci*. La terra rappresenta simbolicamente la fede, mentre il cielo la speranza. Nel (bel?) mezzo di terra e cielo, alitano creature che muoiono ogni giorno, e che di giorno in giorno sono sempre *meno* vive e *più* morte, oppure il contrario. A seconda di ciò in cui si crede. Fiducia e speranza, nondimeno, sono valori di cui ogni tipo di educazione ha da farsi carico perché possano trasmettersi anche agli adulti. Non solo in termini intergenerazionali, ma, in ispecie, relazionali: accettando la sfida, il limite, lo smacco e la perdita che ogni singolo processo educativo (così come ogni processo co-educativo e autoeducativo) impongono. Non già nel culto, malevolo e malvagio, della sofferenza, ma nel rispetto dei propri tempi e spazi di gestione e «digestione» (annoterebbero Schützenberger e Devroede) di quanto la vita ci chiama a portare a compimento. Quando un adulto ‘ripensa’ la famiglia d’origine, inevitabilmente rinuncia a una parte di Sé, ma scopre un Sé potenziato: più ‘adulto’, se è concesso il gioco di parole, eppure non esaustivo o conchiuso. In una storia non più ‘familiare’, ma finalmente personale, di cui si sceglie di essere interamente responsabili – e, di conseguenza, ‘scrittori a piene mani’, in fase di stesura del proprio progetto esistenziale.

> Proprio in quanto tempo e spazio del prendere forma dell’uomo, la storia accade come un divenire messo in ordine secondo criteri di senso e di valore. Conseguentemente, le sue sono dimensioni metafisiche, dimensioni che, proprio perché comprese tra senso e significato (infinito e finito, particolare e universale), attendono – non prevedono – l’agire dell’uomo (Nosari 2009, 38-9).

[3] «Certamente la risurrezione resta il grande intoppo per chi si avvicina a Gesù senza fede. Oggi nessuno dubita più della esistenza storica di Gesù di Nazareth, tutti lo proclamano l’uomo più grande della storia, ma non risorto dai morti. Una mentalità materialistica, affidata solo ai *lumi* della ragione, non può accettarlo, seppure non si tratti di una risurrezione non reale, di un Gesù reso vivo e presente nella fede dei seguaci. Il sepolcro non poteva restituire Gesù, perché mai ha restituito un uomo».

«Necessario è porsi accanto agli adulti», scrive, per l'appunto, Paolo Federighi; e prosegue: «siamo noi stessi adulti in mutamento» (Federighi 2018, XII). In questa apertura al cambiamento possibile, all'Alterità metafisica – ma l'educazione è sempre 'metafisica' o non è tale, perché immagina una crescita che ancora *non è* sulla scorta del presente *che è* –, l'attesa della fioritura è quanto di più auspicabile per un'adultità piena, sperimentata e 'sperimentale', su cui investire in termini di Educazione permanente in età adulta a livello italiano, europeo, mondiale.

Riferimenti bibliografici

Alunno, L. 1990. *Ha un senso la vita?* Teramo: ECO.

Bion, W. R. 2009 (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.

Canevaro, A., e A. Chieregatti. 2001 (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.

Charmet, G., e E. Rosci. 1992. *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Milano: Unicopli.

Corsi, M. 2006 (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.

Corsi, M., e M. Stramaglia. 2009. *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.

Demetrio, D. 1986. *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. 2001 (1997). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Roma-Bari: Laterza.

Demozzi, S. 2016. *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Junior.

Farina, T. 2020. *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Federighi, P. 1999. "Il concetto di politica e pratica nelle strategie educative contemporanee." In *Educazione degli Adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, a cura di M. Boriani, 15-26. Roma: Armando.

Federighi, P. 2018. Prefazione a *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, IX-XII. Firenze: Firenze University Press.

Galanti, M. A. 2014 (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carocci.

Grün, A. 2008 (1996). *40 anni. Età di crisi o di grazia?* Padova: Edizioni Messaggero.

Heidegger, M. 2007 (1954). "La questione della tecnica." In *Saggi e discorsi*, M. Heidegger, 5-27. Milano: Mursia.

Le Breton, D. 2016 (2015). *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.

Mapelli, M. 2016. *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Milano: FrancoAngeli.

Musi, E. 2007. *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Nosari, S. 2009. "Fragilità fisica e fragilità metafisica. La questione del senso." In *Fragilità, Sguardi interdisciplinari*, a cura di A. M. Mariani, 27-60. Milano: Unicopli.

Pati, L. 1984. *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

Pinto Minerva, F. 2016. "Il paradigma della complessità." In *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, a cura di M. Baldacci, e E. Colicchi, 139-55. Roma: Carocci.

Romanazzi, G. 2022. *Rinascere alla famiglia. Per una pedagogia generativa di competenze relazionali*. Milano: FrancoAngeli.
Santelli Beccegato, L. 2009. *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
Schützenberger, A. A., e G. Devroed. 2016 (2005). *Una malattia chiamata "genitori"*. Roma: Di Renzo.
Stramaglia, M. 2009. *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
Stramaglia, M. 2011. *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*. Torino: SEI.
Stramaglia, M., a cura di. 2012. *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.